

ITEM ITEM I
TEM ITEM IT
EM ITEM ITE

revista de ciencias humanas

4

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.
alicante



I T E M
REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS

**Con la colaboración de la
Caja de Ahorros de Alicante y Murcia**

Julio - Diciembre

número 4

año 1978

**CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ALICANTE**

SUMARIO

Alfredo González Prats: <i>Materias para un conocimiento del Portus Illicitanus. — I: Las lucernas</i>	7
--	---

Juan José Chao Fernández: <i>El derecho penal en las Constituciones del Emperador Fl. Cl. Juliano conservadas en el «Codex Theodosianus»</i>	33
---	----

R. Alemany y M. A. Lozano: <i>Las comedias de Moratín: elementos básicos del contenido argumental</i>	55
---	----

Juan Luis Román del Cerro: <i>La didáctica de la lengua</i>	77
---	----

NOTAS

Glicerio Sánchez Recio: <i>Aportación a la historia política del País Valenciano. Viaje de propaganda federal de F. Pi y Margall en 1881</i>	95
---	----

Rosa María Blasco Martínez: <i>Notas sobre la datación cronológica en Castilla y Aragón a través de la colección de privilegios reales del Códice de 1523</i>	103
--	-----

I T E M Revista de Ciencias Humanas. Publicación semestral.

Director: Antonio Gil Olcina y Manuel Moragón Maestre; Subdirector: Juan Luis Román del Cerro; Redactor Jefe: Manuel Oliver Narbona; Administrador: Jaime Crespo Giner; Consejo de Redacción: Emilio Feliu, José Uroz, Rafael Navarro, Enrique Giménez, Mario Martínez, Enrique Rubio, María José Bono, Francisco Gimeno. M. A. Lozano.

Correspondencia, suscripciones, reseñas y distribución:

I T E M. Facultad de Filosofía y Letras de Alicante.

Suscripción anual

España: 200 Ptas. Extranjero: 300 Ptas.

Número suelto:

España: 125 Ptas. Extranjero: 150 Ptas.

LA DIDACTICA DE LA LENGUA

Juan Luis ROMAN DEL CERRO

Dpto. de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Alicante.

El estudio desarrolla los principios y métodos que se proponen hoy para una mejor didáctica de la lengua, haciendo especial referencia a los niveles de enseñanza media. Se preconiza en general una metodología eurístico-inductiva que queda concretada en varios procedimientos: Que las estructuras lingüísticas se conviertan en hábitos verbales; que se desarrolle al máximo el ambiente lingüístico; que se parta del uso para llegar a las generalizaciones gramaticales; que se proceda desde la lengua hablada a la escrita y desde la sintaxis a la morfología; que se compendie todo en una gramática simple, con reglas esenciales, constantes y típicas. Y por último, se plantea el problema actual del bilingüismo en relación con la didáctica.

La enseñanza de la lengua — en sus niveles básico y medio — ha caminado últimamente por caminos poco eficaces, sin saber muy bien a donde iba. El haber perdido los porqués de la enseñanza de la lengua ha motivado una alergia constante y no siempre infundada en los alumnos, y un desconcierto creciente en el profesorado sobre el manejo de dicha herramienta. Solamente, la intuición nunca perdida de lo que debiera haber sido la enseñanza de la lengua, ha convertido a algunos docentes en verdaderos maestros de gramática, muchas veces sin plena conciencia de ello.

Los textos que se ofrecen al público con aprobación del M.E.C., y siguiendo sus orientaciones, han venido a consagrar la sinrazón de la enseñanza de la lengua por el desconocimiento de la edad escolar a la que va dirigido el texto — las mismas maneras, método y definiciones se encuentran en libros de E.G.B., B.U.P. y C.O.U. —, por la mezcolanza malsana de metodologías diferentes, y por el grave olvido de no aplicar las recientes investigaciones sobre didáctica de la lengua, etc.

El presente escrito intenta recoger las líneas que parecen más adecuadas para la enseñanza de la lengua y los procedimientos y métodos que debieran incorporarse en un nivel de bachillerato.

El trabajo queda desarrollado a través de la enunciación de ocho principios generales. En primer lugar, nos referimos a la metodología más adecuada para la enseñanza de la lengua, /1/ el método eurístico-inductivo como camino idóneo para la reflexión gramatical del alumno. Este método se concreta a continuación en una serie de procedimientos pedagógicos: a nivel individual conseguir que /2/ las estructuras lingüísticas se conviertan en hábitos verbales; y a nivel colectivo /3/ que se desarrolle al máximo el ambiente lingüístico del alumno. Posteriormente, y centrándonos en la enseñanza de la gramática, se preconiza /4/ partir del uso para llegar a las generalizaciones fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas, /5/ proceder desde la lengua hablada a la escrita, así como /6/ desde la sintaxis a la morfología y todo esto dentro de /7/ una gramática simple que enumere sólo las reglas esenciales, constantes y típicas de la lengua. Como apartado final presentamos /8/ el problema del bilingüismo en relación a la didáctica, es decir, ¿enseñanza de la lengua, o de las lenguas?

1. LA REFLEXION GRAMATICAL DEBE SEGUIR EL CAMINO EURISTICO-INDUCTIVO.

El camino natural que utiliza el niño para aprender la lengua materna es la inducción. Y lo vamos a poner con palabras de Fodor (1966, 109):

«Las semejanzas entre los problemas que encuentra el niño y los que afronta la inducción científica son muy sorprendentes. Como el hombre de ciencia, el niño dispone de una cierta cantidad de observaciones o datos concretos, algunos de los cuales no son por cierto sistemáticos. Su problema consiste en descubrir, en estos datos, regularidades que se presten a la incorporación ordenada de cualquier otro dato que se sume a ellos en la experiencia sucesiva. Es sintomático que esa generalización tome la forma de la construcción de una teoría: esa construcción teórica pone ante todo de relieve las semejanzas sistemáticas halladas entre los datos obtenidos a diversos niveles de abstracción; en segundo lugar, permite el rechazo de algunos datos como no sistemáticos; y por último, prepara automáticamente, una caracterización general de las posibles observaciones futuras. En el caso de la adquisición del idioma, esta especie de modelo teórico, que se halla

implícito en la mente del niño, constituye precisamente el resultado a que llega aplicando sus esquemas mentales al análisis de un «*corpus*» de datos lingüísticos extraídos del medio».

En resumen, Fodor nos indica claramente que el niño utiliza el método inductivo cuando intenta generalizar unas reglas gramaticales, gracias a las confrontaciones analógicas que efectúa con el material lingüístico extraído continuamente del medio. El niño, pues, crea su gramática gradualmente, mediante la imitación y la inducción, y la aplica luego deductivamente en el acto de la producción del habla.

Y si éste es el camino natural de aprendizaje de la lengua materna, parece, por analogía con lo que es natural, que debe ser también camino eficiente y método adecuado para la reflexión gramatical del adolescente. Por el contrario, el método de la abstracción formal y la deducción lógica, que ha sido el mayoritariamente utilizado e impuesto, quema demasiadas etapas esenciales que hoy parecen necesarias para conseguir una buena didáctica de la lengua.

La elección del método debe estar en función de los objetivos o fines que se perciben. Y los objetivos de la enseñanza gramatical están en relación directa, necesaria e inseparable con las funciones esenciales del lenguaje, que son la expresión y la comunicación. Consecuentemente, las estructuras formales, es decir, el instrumento lingüístico, es sólo un medio pero nunca un fin.

Pongamos esta afirmación en boca de R. Titone (1976, 183).

«Las estructuras se explican y se perciben conscientemente con el solo fin de hacer que la autoexpresión y la comunicación con los propios semejantes sea lo más eficaz posible. La conciencia gramatical, por consiguiente, no tiene por objeto dar la posesión práctica de un instrumento, el lingüístico, sino solamente aumentar el poder de control y de elección creativa de patrones expresivos eficaces».

Según esto, la reflexión gramatical debe ser eurístico-inductiva, de modo que el alumno llegue personalmente a la generalización de las estructuras lingüísticas.

Podemos proponer un ejemplo no reflexivo de enseñar una categoría gramatical: la función de sujeto queda definida normalmente en los manuales de B.U.P. como «El SN. que es constituyente inmediato de la oración», o bien como «la persona o cosa de quien se dice algo». A continuación, se ilustra con algún ejemplo, y el ejercicio propiamente escolar queda reducido a saber aplicar el principio

enunciado. Como se observa, esta metodología es eminentemente deductiva, o sea, contrapuesta a la que preconizamos, inductiva y reflexiva. Ahora bien, la función de sujeto no puede reducirse a definiciones como las anteriores, so pena de tener que recurrir a explicaciones muy técnicas que hacen derivar la enseñanza de la lengua en tecnicismos gramaticales y, en definitiva, a convertir el instrumento en fin. Efectivamente, consideremos la frase,

D. Anselmo hizo estudiar a Paquito.

El análisis que proponen los manuales de B.U.P. encasillarían a *D. Anselmo* como sujeto y a *Paquito* como complemento indirecto. Ahora bien, si algún alumno preguntara: ¿pero *Paquito* es quien estudia, luego también es el sujeto? El profesor o le hace callar, o debería desarrollar toda una farragosa y abrumadora teoría formal y abstracta —aquí el verbo *estudiar* presenta el rasgo (-factitivo) — para dar razón de hechos como éste a muchachos de quince años. Si por el contrario acostumbramos al alumno a hacer una reflexión general sobre las frases, a realizar analogías con otras, a buscar paráfrasis, etc., llegará poco a poco a comprender lo que significa la función de sujeto, pues algo que no ofrece dudas es que en esta frase *D. Anselmo* es el sujeto que obliga a estudiar y *Paquito* es el sujeto que lee, aunque formalmente presente características de complemento indirecto.

Ahora bien, el cambio de metodología no basta con desearlo para llegar a una reconversión, y de hecho el método inductivo, aunque es el más apto para la enseñanza de la lengua, como lo avalan las investigaciones en psicolingüística y didáctica, está en la práctica ausente en nuestras aulas y manuales escolares. Respecto a las clases, exige un esfuerzo duro y continuo en el educando y educador, dado el carácter personal y creativo que debería darse a la enseñanza de la lengua, y respecto a los manuales, éstos quedarían muy simplificados, reduciéndose consiguientemente los beneficios de las empresas editoras.

Una vez tomada la opción inductiva como método óptimo para la enseñanza de la gramática y de la lengua, enunciaremos brevemente algunos puntos de reflexión sobre los procedimientos más adecuados que desarrollan este principio metodológico.

2. CONSEGUIR QUE LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS SE CONVIERTAN EN HABITOS VERBALES (Bloomfield, 1978, c.2)

Es decir, en automatismos organizados simultáneamente en el nivel fonológico, estructural y léxico.

El proceso de aprendizaje de la lengua que desarrolla el niño es un proceso de este tipo, mediante el cual las estructuras lingüísticas

que oye a sus padres' las convierte gradualmente en hábitos verbales y automáticos en los tres niveles que hemos indicado. Ahora bien, estos procesos automáticos de aprendizaje se pueden parar, y de hecho se paran, debido tanto a factores de distorsión internos de tipo neurolingüístico, como externos: el medio ambiente y la educación, entre otros. Es bien sabido que la habilidad lingüística está en relación directa con la clase social a que se pertenece, y ambos, con el rendimiento escolar y la personalidad del individuo, tal y como muestran los estudios de Piaget (1962 y 1967), Bernstein (1967 y 1969) y Deutsch (1967), quien propone un modelo interaccional del tipo,

clase social \rightarrow habilidad cognoscitiva \rightleftharpoons lingüística
 \rightleftharpoons rendimiento escolar \rightleftharpoons imagen de sí mismo.

Si añadimos a ésto que la educación que recibe cada alumno en su infancia y preadolescencia influirá decisivamente en su habilidad lingüística, el resultado que se le presenta al educador de B.U.P. es que las habilidades de sus alumnos distarán mucho de ser homogéneas. Y por lo mismo, algunos alumnos, los menos, habrán adquirido los automatismos fonológicos, estructurales y léxicos suficientes, mientras que otros, los más, los habrán desarrollado escasamente, sólo sustancialmente en el mejor de los casos, y muy por debajo de las posibilidades reales de la inteligencia de un adolescente.

Pues bien, empecemos a sacar conclusiones. Muchos de nuestros alumnos de enseñanza media van a tener en el B.U.P. la última oportunidad de acrecentar debidamente su habilidad lingüística. Al acabar el bachillerato, unos se dedicarán a trabajar y otros continuarán sus estudios en la universidad, en donde no le prestarán atención a este problema; pues bien, al educador de lengua sólo le queda la opción de lograr que estas estructuras, incluso las más complejas, queden incardinadas en la mente del muchacho como un hábito verbal, con una riqueza estructural y léxica apropiada y digna.

La opción que hoy se está escogiendo en nuestros centros es sin duda, como ya dijimos, otra muy diferente, la más fácil, la clasificatoria y no la creativa; y las consecuencias que desencadena son imprevisibles, pues, según explica Deutsch, la habilidad lingüística va a condicionar la habilidad cognoscitiva, es decir, la inteligencia del muchacho (Andreani 1971), y ambas determinarán parcialmente pero profundamente el rendimiento escolar e incluso su personalidad. Y si este hecho se produce durante el bachillerato, es decir, en la última y definitiva ocasión de acrecentar el nivel de lengua deseable y posible, tendremos que hablar por lo mismo de bajo rendimiento social y laboral en la posterior inserción del alumno en la sociedad.

Y quede bien claro que la referencia la estamos haciendo sobre alumnos que tienen un habla normalizada; no nos referimos a casos especiales con perturbaciones lingüísticas, sino al alumno normal. Conviene, sin embargo, puntualizar mejor quién es el sujeto de nuestra referencia. Es un adolescente entre 15 y 17 años que tiene adquiridos sus hábitos lingüísticos fundamentales, con una competencia lingüística pasiva de gran alcance —entiende casi todo, incluso puede leer autores difíciles— pero con una competencia lingüística activa muy corta. Y aquí radica el problema. Una mala didáctica de la lengua ha abierto un verdadero abismo entre su competencia pasiva y activa, cuando debiera haberlas acercado creándole los automatismos verbales antes citados. Porque es cierto que nuestro sujeto en cuestión tal vez esté en condiciones de reconocer un léxico de veinte mil palabras (vocabulario pasivo), cuando por otro lado sabemos que utiliza solamente entre mil y dos mil palabras (vocabulario activo) en el mejor de los casos y que su vocabulario frecuente oscila entre quinientas y mil palabras. También es muy probable que sepa reconocer y analizar una oración causal con sentido final, aunque de hecho no la emplee, sencillamente porque no ha automatizado estas estructuras complejas. Pues bien, creo que es honesto preguntarse a estas alturas, para qué enseñamos la gramática formal y abstracta, como si fuera un fin en sí mismo, y no nos dedicamos a enseñar de verdad lo que es la lengua en sus funciones más legítimas: la expresión y la comunicación.

Aunque directamente este artículo no pretende exponer ninguna teoría, parece obligado referirnos brevemente a la teoría psicolingüística que explica la adquisición de los citados automatismos.

Para conseguir que una estructura determinada, sea un simple fonema, una palabra o una relación sintáctica, quede adquirida y dispuesta para su ejecución dentro del habla normal de una persona, ésta debe repetir una serie de actos lingüísticos de recepción y de producción de habla. Para que ésta sea posible, han de producirse en el cerebro humano, al parecer, cinco funciones diferenciadas consistentes en cinco actividades neurofisiológicas (Laver, 1975). La primera de ellas, la **ideación**, consistente en concebir la idea de lo que al final del proceso va a formularse y que da origen al contenido semántico del mensaje. Ciencias como la neurolingüística no se aventuran a explicar qué tipo de actividad subyace a la misma; la segunda función es la **memorización** permanente de la información lingüística, y el sistema de recuperación de dicha información en el momento apropiado. Ello implica la repetición constante del proceso recepción-producción del habla, para fijar convenientemente las estructuras lingüísticas automatizadas; la tercera función es la **programación**, en donde la idea matriz se planifica en forma de programa neurolingüístico adecuado. Esta función está en la base misma de la

producción del habla y aunque se desconoce la manera de cómo el cerebro construye un programa neurolingüístico en el nivel léxico, morfológico y sintáctico, ya se ha llegado a dar algunas conclusiones a cerca de la realidad neurolingüística de ciertas unidades fonológicas y su organización en programas más largos.

Una vez que el cerebro ha construido su programa en todos los niveles, llegamos a la cuarta función: la **articulación**, por la que los diferentes músculos ejecutan las órdenes motoras que da el cerebro a través del sistema nervioso. Pensemos que pueden ocurrir errores, *lapsus linguae*, en la articulación de una palabra, pero que el error propiamente no radica en la articulación, sino que es debido a una mala programación neurolingüística, en consecuencia no podemos hablar de un lapsus o error de articulación, sino error de planificación. Precisamente, para evitar la profusión de errores programáticos, se establece la última de las funciones, la función de **censura** de errores, que es un proceso automático que normalmente opera fuera de la consciencia y que es muy parecido en su estructura a la función de programación, pues gracias a todas las informaciones que recoge sobre la inadecuación existente entre la ideación y la programación correspondiente, permite que el cerebro revise los programas neurolingüísticos causantes del *lapsus*, consiguiendo así un habla continua, libre de errores

Esta breve explicación del proceso que sigue el cerebro, para que el habla del individuo pueda producirse, muestra con claridad que cualquier estructura lingüística que se desee almacenar, pasa necesariamente por el mecanismo descrito como producción de habla y desde el punto de vista de la didáctica, la lengua y sus estructuras complejas no son una excepción sino que deben recorrer este camino si quieren quedar incorporadas en la mente de forma activa y fluir en el momento necesario y justo.

Ahora contraponemos estos hechos con el sistema pedagógico en vigor de enseñanza de la lengua y veremos que los alumnos no se ejercitan suficientemente en la reproducción de las estructuras lingüísticas, tanto a nivel hablado como escrito, ya que el profesor ocupa la casi totalidad del tiempo de clase con la explicación de conceptos gramaticales o el análisis de las estructuras.

Volviendo al punto de partida, insistiremos en la necesidad de que la didáctica de la lengua pase por la adquisición de los automatismos organizados simultáneamente en el nivel fonológico, estructural y léxico.

A nivel fonológico es muy importante ejercitar a los alumnos en el discurso hablado, en la lectura, en la declamación, la pronunciación correcta, los tonos apropiados, el ritmo de la frase, las pausas, etc., en una palabra: que el alumno se exprese y se comuniquen, pues

esto es el lenguaje. Lo damos muchas veces por supuesto, por innecesario, cuando un pequeño test nos revelaría lo contrario; preguntemos a un alumno qué hizo ayer, y la respuesta sería algo así como: «Bueno... yo... no sé, no sé, ayer fui..., vamos,... fui al cine». Y esta contestación es un montón de tópicos y tropiezos, pero no es lengua. Le falla el instrumento de expresión y en consecuencia la comunicación es un tormento.

Dentro del nivel fonológico, es conveniente llamar la atención sobre la lectura. Según Macdonald Critchley (Apud Bouton 1976) entre el 10 y el 15% de los escolares tienen una lectura defectuosa, es decir, sufren dislexia. Y la respuesta didáctica a esta estadística, no es enviarlos a centros de reeducación, pues estamos en la mayoría de los casos no ante enfermos sino ante alumnos que deben exigir se les enseñe a hablar y leer correctamente en su lengua, en vez de oír una serie de abstracciones sobre su lengua.

En el nivel estructural los resultados escolares son algo decepcionantes. El problema de la lengua en su didáctica es el problema de la estructuración y concatenación de las entidades simples. En el bachillerato, el alumno sabe generar fonemas, morfemas, palabras, sintagmas y frases. Pero este es su techo. ¿Cómo pasar de la frase al discurso?, ¿cómo componer, en definitiva, un fragmento de comunicación? Para ello se requiere haber automatizado las estructuras conectivas de las frases y haber desarrollado una pequeña estrategia estructural que nos conduzca a la expresión de un párrafo correcto. Sin embargo, los ejercicios escolares de redacción y dicción continuos y programados han quedado relegados a un segundo plano o bien olvidados.

Por último, el nivel léxico es muy deficitario, según hemos indicado con anterioridad, llegando en la producción de habla a las cotas del vocabulario fundamental, perdiendo consiguientemente toda la riqueza léxica que ofrece la lengua e impidiendo la matización, la profundización y la exactitud en la comunicación de nuestros alumnos.

3. DESARROLLAR AL MAXIMO EL AMBIENTE LINGÜISTICO DEL ALUMNO.

Uno de los procedimientos globales, que se convierte en condición de posibilidad para un buen desarrollo del lenguaje y para unos resultados altos, consiste en la creación del ambiente lingüístico. Para ello, es necesario, a) **poner la lengua en situación**, que no quiere decir inventar situaciones artificiosas, sino más bien que la

lengua se exprese con naturalidad y sin correctivos inmediatos, pues la situación es tal que espontáneamente el alumno tiende a manifestarse lingüísticamente, hasta que vacíe todo el pensamiento acumulado. La situación, en consecuencia, no puede ser artificial, sino que debe ser creativa, capaz de motivar lingüísticamente. Y también es necesario que la manifestación lingüística se dé b) **como expresión de la experiencia vital** tanto en el nivel de la producción del habla, como en la recepción del habla, entendiendo ambas en su doble manifestación oral y escrita.

Ahora bien, ¿cómo conseguir una utilización racional y programada del acto de la palabra en el ámbito de la pedagogía escolar? A esta pregunta pueden responder muy bien toda una serie de experiencias llevadas a cabo con éxito, en donde se han estudiado las estrategias y metodologías más convenientes; a modo de ejemplo podemos citar las que lleva a cabo el CALEF (Centre d'Application de la Linguistique à l'Enseignement du Français), un grupo de trabajo constituido alrededor de L. Guespin de la Universidad de Haute-Normandie en Francia, (Coppalle, 1976, 79-95) y (Guespin, 1976, 96-127); así como las experiencias realizadas por el CDNSM (Centro Didattico Nazionale della Scuola Media) en Italia (Di Raimondo, 1971), por citar dos países lingüísticamente cercanos. Con todo, vamos a recoger aquí brevemente un hecho lingüístico que sirve de base a las experiencias de este tipo: la enunciación.

Benveniste (1970, 12) define la enunciación como «el acto individual de utilización de la lengua», es decir, es el acto de habla en el que el locutor manifiesta su presencia así mismo y al mundo; en definitiva afirma un «aquí estoy» que le permite expresar su pensamiento o sentimiento a través del lenguaje y, a su vez, ser escuchado y tenido en cuenta, iniciando así el diálogo, la comunicación. Este tipo de acto de habla personal se opone radicalmente al acto de habla repetitivo, impersonal y escolar, en donde el hablante no se compromete con lo que enuncia, sino repite la lección aprendida. Para discernir si un acto de habla tiene marcas enunciativas, el grupo CALEF propone una lista de indicios que transcribimos (Coppalle, 1976, 81).

1. El sujeto de la enumeración debe ser YO, locutor y sujeto deben identificarse frente a un TU, a quien va destinado el enunciado.
2. El tiempo *presente*, como el modo de actualización de la palabra del sujeto en el marco del diálogo.
3. Los verbos de *actitud* y de *opinión*.
4. Los Performativos, cuya enunciación compromete a realizar la acción que expresan.

5. Las interjecciones, como reacciones espontáneas a la situación.
6. Los adverbios de modalización, por los que el hablante manifiesta lo que piensa sobre su propio enunciado: *según creo, sin duda, puede ser, etc.*
7. Los apóstrofes al destinatario, como un contacto directo con el oyente.
8. Los indicios que encuadran la situación del diálogo: fechas, lugares, etc...

El listado que hemos transcrito debe aplicarse con ponderación, pues tiene un carácter orientativo, y la presencia de determinadas marcas no implica una enunciación efectiva; así el uso de pronombre *yo*, puede ser más ritual y artificial que verdadera expresión del individuo. Y este es el caso, muchas veces, del acto de habla que se produce en los ejercicios escolares, en donde en realidad existe una desaparición del sujeto personal en el enunciado, debido al distanciamiento del hablante con la situación que le ofrecen los ejercicios convencionales. La palabra que le es ofrecida al alumno en clase se alinea dentro del discurso institucional escolar, de ahí que el alumno, al hacer uso de ella, se distancie, la impersonalice, no produciéndose la enunciación o toma de palabra personalizada.

No se trata de hacer un proceso de intención a la institución escolar sino constatar lo que numerosas observaciones confirman: que la relación escolar no se realiza en el plano de las relaciones humanas, aunque ella se proponga como relación alumno/profesor; que la situación de comunicación y diálogo casi nunca se establece; que la importancia de la presencia física queda disminuida, pues se oyen «voces» más que personas que hablan; que no entran en juego los papeles recíprocos del hablante y del oyente, pues se imponen criterios, no se dialoga sobre ellos; que se da una prioridad al canal escrito sobre el hablado, cuando este último es el que da la razón profunda del fenómeno de la comunicación lingüística.

Y frente a este tipo de constataciones, nos parece pedagógicamente necesario que exista «una liberación de la palabra» en clase. Y ésto no basta con desearlo, no basta con decir a un alumno «habla», sino que requiere la adquisición y puesta en práctica de técnicas apropiadas, siendo una de las más eficaces la enunciación.

Una vez descritos dos procedimientos básicos: a nivel individual, los hábitos verbales y a nivel colectivo, el ambiente lingüístico, vamos a centrarnos en aspectos concretos sobre la enseñanza de la gramática.

4. PARTIR DEL USO PARA LLEGAR A LAS GENERALIZACIONES FONOLÓGICAS, MORFOLÓGICAS, SINTÁCTICAS Y LEXICAS.

Es evidente que los alumnos de B.U.P. debe no sólo saber expresarse y comunicarse, que es el principio rector de la enseñanza de la lengua, sino también deben ser capaces de reflexionar sobre ella, es decir, llegar a estructurar generalizaciones gramaticales. Ahora bien, el camino puede ser recorrido en dos direcciones, una, confeccionando de antemano las definiciones gramaticales, y otra, logrando que el alumno reflexione ante el uso que hace de su lengua y descubra las entidades gramaticales. Esta segunda dirección – como ya apuntamos – es la más apropiada, siempre que esté bien orientada y programada.

A nivel fonológico, el alumno puede generalizar el concepto de fonema familiarizándose con las oposiciones fonológicas: ¿qué diferencia existe entre *mesa* y *pesa*, o entre *quema* y *cama*? Preguntas de este tipo debe formularse cada alumno, sobre los textos que ellos mismos confeccionen, de modo que progresivamente lleguen a descubrir todos los fonemas del español, sin confundirlos con los alófonos o variantes.

Las generalizaciones morfológicas debe basarlas el alumno en ejercicios como las derivaciones: de un núcleo sustantivo como *peso* debe saber derivar otros como *pesas*, y a su vez trascender a otra categoría como la de verbo: *pesar*, *sopesar*, o de adjetivo, *pesado*. También partiendo de sufijos como */-ero/*, derivar a *zapatero*, *verdadero*, etc.; o como */des-/* derivar a *destornillador*, *deshacer*, *despasar*, etc...

A nivel de la sintaxis, el alumno debe acostumbrarse a realizar juicios de gramaticalidad sobre las frases que utiliza y razonar dichos juicios: ¿por qué es agramatical una frase como **El sereno alarmó al plátano?*, en donde el alumno puede descubrir que ciertos verbos necesitan un complemento directo con el rasgo (+ animado); o bien ¿por qué es agramatical la frase **No he nada visto*, en donde se pone de relieve la importancia del orden de las palabras? Pues bien, los alumnos en su experiencia cotidiana utilizan frase de dudosa gramaticalidad, y es aquí donde ellos pueden encontrar un amplio campo para la reflexión gramatical.

A nivel léxico, es muy importante que el alumno descubra el carácter polisémico que presentan las palabras, así *Deben ser las cinco*, frente a *Deben marcharse a las cinco*, en donde el verbo *deber* adquiere significaciones diferentes gracias al contexto en que se sitúa; y también enriquezca su vocabulario multiplicando sus lecturas y ejerciendo debidamente y con preparación la producción de habla. En definitiva, se trata de inducir una gramática de la lengua y no de asimilar unas explicaciones sobre la gramática.

5. DE LA LENGUA HABLADA A LA LENGUA ESCRITA.

La enseñanza de la lengua materna en los distintos niveles escolares ha seguido los principios metodológicos tradicionales, es decir, aquellos que tienen por objeto las lenguas consideradas «muertas», el latín y el griego, codificadas por escrito y vistas sólo a la luz de su literatura. Se ha enseñado, pues, la lengua utilizando modelos estáticos y literarios.

A medida que han avanzado los estudios sobre el lenguaje, la didáctica de la lengua se ha encauzado de forma opuesta, dando prioridad a la lengua hablada sobre la escrita.

Conviene recordar que nuestra tradición occidental en la enseñanza lingüística no era el único modelo científico conocido y aplicado en el mundo, pues existía ya una riquísima tradición en la India, basada en una gran riqueza de estudios fonéticos que ha servido de guía para muchos problemas lingüísticos. Y podemos afirmar que el punto de partida de la fonética moderna europea no es sino el punto de llegada de los lingüistas de la India (Allen, 1953, 179).

Los lingüistas ingleses que a mitad del siglo XIX iniciaron dicha revolución, ya afirmaron entonces la primacía del lenguaje hablado sobre el escrito, llegando a la conclusión de que, desde un punto de vista didáctico, la lengua es esencialmente un medio de comunicación. Hoy en día todos los lingüistas modernos reconocen la prioridad del lenguaje hablado. Así Jespersen (1904, 9) en el primer capítulo de su libro sobre la enseñanza lingüística afirma que la lengua no es un fin en sí mismo, sino uno de los medios de comunicación humana, el más rico, el mejor.

Y el que la lengua sea un medio de comunicación, en un contexto de didáctica lingüística, tiene un valor pedagógico particular, en cuanto que pone en el centro la característica de enseñanza «activa» y «viva», en contraposición a la enseñanza pasiva, centrada en el aprendizaje de modelos estáticos de la lengua.

Estas reflexiones nos sirven para invertir el orden pedagógico, no para reducir ninguno de los dos niveles, evidentemente. Se trata de conseguir mejores resultados en el uso de este medio de comunicación, y esto pasa primero por una formación muy completa del nivel de la lengua hablada, que al parecer ha sido relegada por las instituciones escolares a una tarea que, se entiende, se realiza en familia o en la calle. Y por esto hemos viciado la posibilidad de un manejo diestro de la herramienta escrita.

El camino que hoy se está recorriendo en nuestras aulas sigue aproximadamente la siguiente dirección: parte de un texto escrito; desde él se verifica una serie de análisis gramaticales, etiquetándose los distintos sintagmas o categoría que van apareciendo; y en

contadas ocasiones se programa ejercicios escritos descriptivos o narrativos. Consiguientemente, el registro hablado se relega a comunicar en clase los resultados conseguidos, hacer las oportunas explicaciones o preguntas, dar a leer textos escritos, etc.

Contrariamente a esta dirección, proponemos una inversión en la pedagogía, para así conseguir mejores resultados en la lengua hablada y escrita: partir de una potenciación al máximo del registro hablado, de modo que ninguna estructura gramatical quede inusitada en dicho registro y se llegue a una confección lógica y coherente de verdaderos párrafos de lengua, en los que se produzca: un léxico preciso, no aproximado o parafraseado; con concatenaciones sintácticas adecuadas que expresen el matiz deseado, utilizando para ello los relacionantes apropiados y no unos cuantos que sirven de panacea como los coordinantes; fonología correcta, etc. Así, a medida que los logros se produzcan en este nivel, estamos en condiciones de pasar al registro escrito. Y por último llevamos la reflexión gramatical sobre el corpus lingüístico que se ha producido en la clase.

En cuanto al lenguaje escrito, tanto los ejercicios de redacción u otros similares, deben conjugar estos tres factores: *situación, mensaje y hablante*. Situación, por la que el escribir se convierte en un acto sociológico para el alumno; mensaje, en cuanto expresa un contenido vivo que interesa; hablante, en cuanto que lo enunciado es fruto de una auténtica enunciación.

Cualquier pequeña desviación en este sentido está abocada al fracaso o la inutilidad. Pues estos tres factores hacen que el escribir sea para el alumno un hecho, repetimos, sociológico y no una pura abstracción o ejercitación, evitando los tópicos, las frases hechas, los lugares comunes o los puros verbalismos.

6. PROCEDER DESDE LA SINTAXIS A LA MORFOLOGIA.

Hemos afirmado que el camino a seguir parte de la frase viva para llegar al estudio de la palabra, lo que significa proceder desde la sintaxis a la morfología y no a la inversa.

Efectivamente, la palabra toma su pleno sentido gramatical y significativo dentro de la frase en donde se encuentra, y ésta en el contexto y situación en donde se ha producido. Trabajar con ejemplos *in vitro*, que han sido realizados con anterioridad y que son arrancados de su contexto, de su situación de enunciación, impone severas construcciones de orden morfo-sintáctico y semántico, pues deben ser comprendidos y analizados fuera de su contexto de origen. Por ello, el estudio de la palabra debe hacerse desde la sintaxis y ésta desde el contexto general que es quien define el significado global y

preciso de todos y cada uno de los elementos constitutivos. Por ejemplo, ¿cómo sabemos la categoría gramatical a la que pertenece la palabra *peso*? Dependerá del entorno lingüístico, pues si afirmo «Yo peso 50 kilos», he utilizado la categoría de verbo, pero si afirmo «Debo bajar el peso», el mismo significante es un sustantivo. ¿Cómo explicar que «ocultado» se ha especializado como participio verbal y que «oculto» lo ha hecho como adjetivo, si este fenómeno no se enmarca en la sintaxis, en la frase?, o bien ¿cómo distinguir la polisemia léxica que encontramos en las frases «Deben ser las cinco» y «Deben venir a las cinco», en cuyo primer caso el verbo *deber* tiene un significado de probabilidad y en el segundo de obligación? Efectivamente, sólo desde la sintaxis puede entenderse la morfología.

Sin embargo, las orientaciones didácticas que ofrecen los programas oficiales anteponen el estudio de la palabra al estudio de la sintaxis, y consecuentemente, todos los manuales de B.U.P. inciden en este error. Pero no es sólo una concepción de plan general, sino también de metodología didáctica, ya que los manuales actuales insisten en querer explicar las categorías gramaticales como compartimentos estancos, proponiendo a los alumnos subclasificaciones de nombres, verbos y adjetivos, etc., como elementos gramaticales anteriores a la existencia de la frase misma, y acudiendo a ella, sólo como corroboración del fenómeno morfológico que se explica, mediante la presentación de un ejemplo extrapolado y esquelético que hace referencia a una serie de tópicos. Es interesante a este respecto leer el estudio de Marcello- Nizia (1977, 88-111), sobre el uso de los ejemplos en las gramáticas escolares, tanto tradicionales como modernas.

7. PRESENTAR ÚNICAMENTE LAS REGLAS ESENCIALES, CONSTANTES Y TÍPICAS DE LA LENGUA.

Según los principios que hemos expuesto, la enseñanza de la lengua debe anteponer el saber expresarse y comunicarse al conocimiento del análisis gramatical. Este principio tiene dos implicaciones claras: a) que debe de enseñarse primordialmente la lengua viva; b) que a partir de ahí debe desarrollarse el análisis gramatical. En consecuencia, toda enseñanza incluye ambos fines, sin exclusión de ninguno y con la jerarquía establecida. Por tanto, la enseñanza de la gramática no se constituye como un fin en sí mismo, tanto en los niveles de educación básica como de enseñanza media.

Ahora bien, dado que no hemos excluido ninguno de los dos principios enunciados anteriormente, sino que uno está subordinado al otro, la cuestión que se plantea es ¿qué tipo de gramática debe ser desarrollada en clase? Podemos hacer dos aproximaciones negati-

vas; a) no debe incluir mixtificaciones y b) no debe ser compleja.

Ha de excluir toda mixtificación, pues sólo debe presentar un único método gramatical y coherente. De hecho, la terminología gramatical que se enseña en los niveles medios es una especie de cajón de sastre en donde se han mezclado términos tradicionales, distribucionalistas, funcionalistas, generativistas, etc. — que muchos profesores no sabrían distinguir — y que provoca confusión en la tierna lógica de los alumnos. Evidentemente, esta confusión no proviene del enseñante, sino de los manuales al uso, que son quienes pautan la enseñanza.

No debe ser compleja. En alguna manera esta afirmación parecería estar en contra de las últimas investigaciones científicas sobre la gramática, y que ponen de relieve la complejidad estructural que tiene la gramática de una lengua. Sin embargo, esto queda referido al estudio de los mecanismos gramaticales que subyacen en la generación lingüística y que intentan dar una explicación adecuada de los mismos, y por tanto estando referidos exclusivamente a la investigación gramatical. El abandono, pues, de la enseñanza de los complejos mecanismos gramaticales implica hacer una reducción en el contenido gramatical, reducción que no conlleva una malversación gramatical ni una gramática ingenua o falsa. Según mi opinión, la reducción gramatical debería fundamentarse en tres objetivos: presentar únicamente las reglas gramaticales **esenciales**, aquéllas que son necesarias para construir frases bien formadas; presentar, además, las reglas que son **constantes**, aquéllas cuya vigencia no es casual o fortuita, sino que están en las frases naturales de nuestra lengua; y por último, las reglas **típicas** de nuestra lengua, concediendo así relevancia a las estructuras propias e idiosincrásicas que conforman a nuestra lengua como un hecho diferencial. Una gramática de este género está por hacer, y desde luego no puede ser el resultado del esfuerzo individual, sino de una tarea colectiva que involucre tanto a los especialistas de la lengua, como a los enseñantes que ponen a prueba cada día la enseñanza del sistema gramatical.

8. LAS VENTAJAS DEL BILINGÜISMO.

No quiero cerrar este bosquejo elemental sobre didáctica, sin hacer referencia a un hecho lingüístico que, por su actualidad e inmediatez va a presentar una polémica y un problema de didáctica gramatical: el bilingüismo.

Gran parte de la periferia española tendrá que afrontar racionalmente el problema del bilingüismo, y una pregunta surgirá tanto en el seno de las familias, como dentro de las instituciones escolares, ¿es conveniente que nuestros niños y adolescentes adquieran el dominio de dos lenguas?, ¿no conllevará retrasos y dificultades en su educación? y en el fondo se preguntarán ¿y por qué dos lenguas, si

con una todo es más sencillo?

A este tipo de preguntas voy a intentar dar alguna respuesta en el marco de la didáctica y de la psicolingüística. Para ello definiremos sucintamente el bilingüismo y expondremos sus inconvenientes y sus ventajas, para terminar tomando una postura razonada.

El bilingüismo es la situación sociolingüística que implica la utilización concurrente de dos lenguas en un mismo espacio (Bouton, 1976, 237). Y limitándonos al espacio geográfico, que es el que más nos interesa, podemos decir que la sociedad que ocupa dicho espacio utiliza dos lenguas diferentes, bien porque ambas son habladas por bastantes, o porque en ese espacio coexisten dos comunidades lingüísticas. En ambos supuestos se plantea el problema de la adquisición de dos lenguas o no; sean maternas o bien una de ellas de adquisición más tardía.

Hemos de considerar que un bilingüe materno puro es el niño que ha adquirido las dos lenguas en sus tres primeros años de vida, aunque es bien sabido que la agilidad y plasticidad del niño permiten la formación muy satisfactoria de bilingüismos tardíos entre los tres y los trece años (idem, 241).

Ahora bien, ¿existen serios inconvenientes que desaconsejen la adquisición de dos lenguas? En los años treinta, algunos autores afirmaron que la tartamudez estaba en relación con el bilingüismo, e incluso se aventuraron porcentajes de influencia bastante altos: un 14% de los tartamudos sería bilingüe. Nosotros, sin entrar a discutir el fondo de la cuestión, pues éste no es su sitio, diremos que en la actualidad han quedado totalmente desmentidos los hechos y por tanto los temores.

Otros autores han mantenido la conveniencia de que el niño desarrolle la adquisición lingüística en una situación monolingüe, y una vez adquirida la lengua materna tenga acceso a otra segunda lengua. Sin embargo, la experiencia parece desmentir tales afirmaciones y muestra que en condiciones adecuadas el bilingüismo no genera perturbaciones lingüísticas.

Es conveniente a este respecto traer a colación el experimento realizado recientemente por un grupo de especialistas en Montreal, dirigidos por W. E. Lambert, con niños de habla inglesa sometidos desde el jardín de infancia a una enseñanza de la lengua francesa. Después de numerosos controles pedagógicos y psicológicos, los resultados fueron francamente positivos: dominio perfecto de las dos lenguas y un desarrollo más completo de sus facultades intelectuales.

Sin ceñirnos únicamente al caso de Montreal, podemos sin lugar a dudas afirmar que las recientes investigaciones hablan sobre todo de las ventajas del bilingüismo, frente a temores pasados más o menos infundados. Con todo, hay que ser conscientes de que un niño

que se encuentre en condiciones desventajosas para adquirir el lenguaje, el proporcionarle una doble tarea será una fuente de dificultades. Ahora bien, en el niño normal y sin conflictos, el bilingüismo conlleva, sin ningún género de dudas, grandes ventajas: el niño al abrirse a dos lenguas, se abre a dos culturas, en definitiva a un universo más amplio. Y el hábito de manejar las estructuras de dos lenguas es la mejor garantía para la posible adquisición de una tercera lengua en el futuro.

Está claro que la situación de bilingüismo familiar es la más propia porque es la más natural, siendo una situación privilegiada. Sin embargo, hoy estamos en condiciones de afirmar que el bilingüismo escolar, que se encuentra en situación comparativamente desfavorable y artificial, paradójicamente mantiene las mismas ventajas.

En conclusión, la didáctica de la lengua debería pluralizarse, significando la didáctica de las lenguas. Nuestras instituciones escolares debieran promover el bilingüismo incluso en espacios geográficos monolingües, pues nuestros escolares podrían llegar con suma facilidad a la posesión definitiva de dos lenguas, y sin embargo, les estamos negando esto y me gustaría saber en virtud de qué principio. Y si en los espacios geográficos bilingües queremos vivir racionalmente, empecemos por el bilingüismo, es decir, la posibilidad de comunicarnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allen, W. S.
1953. *Phonetics in Ancient India*. Londres.
- Andreani, Ornella.
1971. «Classe sociale, intelligenza e abilità linguistica», en *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*. Bulzoni: Roma.
- Benveniste, E.
1970. «L'appareil formel de l'enonciation», en *Langages* 17. Didier Larousse: Paris.
- Bernstein, B.
1967. «Social structure, language and learning», en P. De Cecco, *The psychology of language, Thought and instruction*. Holt, Rinehart and Wisnton: New York.
1969. «Classe sociale e sviluppo linguistico»: «una teoria dell'apprendimento sociale», en A. Cerquetti, *Sociologia dell'educazione*. Angeli: Milano.
- Bloomfield, L.
1978. *El llenguatge*. Seix Barral: Barcelona.
- Bouton, Charles P.
1976. *El desarrollo del lenguaje*. Unesco: París.
- Coppalle, X.
1976. «La prise de la parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication», en *Langue Française*, 32. Larousse: Paris.

Critchley, Macdonald.

«Specific development dyslexia» en: Lenneberg E. H. y E. (dir.): Foundations of Language Development; A Multidisciplinary Approach, cap. 40.

Deutsch, M.

1967. «The role of social class in language development and cognition», en M. Deutsch y otros, The disadvantaged Child. Basic Books: New York.

Di Raimondo, Gabriella.

1971. «Contributi del Centro didattico nazionale della scuola media in ordine all'insegnamento dell'italiano», en L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero. Bulzoni: Roma.

Fodor, J. A.

1966. «How to learn to talk: some simple ways», en F. Smith y G. A. Miller, The genesis of language. Mass., M.I.T., Cambridge.

Guespin, Louis.

1976. «Enonciation et conditions socioculturelles», en Langue Française 32. Larousse: Paris.

Jespersen, O.

1904. How to teach a foreign language. Londres.

Laver John.

1975. «La producción del habla», en J. Lyons, Nuevos Horizontes de la Lingüística, cap. II. Alianza: Madrid.

Marchello-Nizia.

1977. «Les exemples dans le discours grammatical», Langages 45. Didier/Larousse: Paris.

Piaget, J.

1962. «Le langage et les opérations intellectuelles», en Problèmes de Psycholinguistique. P.U.F.: Paris.

1967. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel.

Titone, Renzo.

1976. Psicolingüística aplicada. Kapelusz: Buenos Aires.